

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ORIENTACIÓN
EN EDUCACIÓN
PERMANENTE Y CAPACITACIÓN

TESIS
LA FORMACIÓN DOCENTE: SUS
FORTALEZAS Y DEBILIDADES



LILIANA J. SUETTA ALINOVİ

USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

INSTITUTO DE CAPACITACIÓN CONTINUA

UNIVERSIDAD DEL SALVADOR

INDICE

INTRODUCCIÓN	2
PLANTEO DEL PROBLEMA	8
LA CONCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL NIVEL PRIMARIO	
UNA MIRADA AL NORMALISMO	17
LA TERCIALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN	21
LA FORMACIÓN DOCENTE HOY	31
- EL TRAYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES	36
- TRABAJOS DE CAMPO	37
LA PRACTICA FORMADORA	42
LA SOCIALIZACIÓN COMO HERRAMIENTA DE LA FORMACIÓN	48
LA INTERACCIÓN DOCENTE ALUMNO EN EL INSTITUTO FORMADOR	51
LA FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA	53
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS Y ENTREVISTAS	58
- ANÁLISIS DE ESPACIOS CURRICULARES LIGADOS A LA PRÁCTICA	59
- ANÁLISIS DE PROPUESTAS PARA LOS TALLERES DE TCPD	74
- ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A DOCENTES	79
- ANALISIS DE ENTREVISTAS A ALUMNOS PRACTICANTES	86
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	89
ANEXO	100
- ENTREVISTAS A ALUMNOS	101
- ENTREVISTAS A DOCENTES	107
- PROYECTOS DE TRABAJO	125

LA FORMACIÓN DOCENTE: SUS FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Un análisis desde los Institutos Formadores

INTRODUCCIÓN

Desde hace casi 30 años, me dedico a la Formación de Docentes para el Nivel Primario y el Nivel Inicial. Durante todo este tiempo me desempeñé fundamentalmente en espacios conectados directamente con la práctica. Esto hace que haya visitado, y aún visite, las escuelas y Jardines en los que los alumnos realizan sus primeras experiencias a cargo de un grado o sala. A lo largo de todo este tiempo me surgieron un sin fin de interrogantes acerca de mi propia práctica; entre ellos, de qué manera aumentar y enriquecer el impacto de mi trabajo en los docentes noveles.

En este trabajo voy a realizar un análisis de la Formación Docente, tomando como un insumo de significación la experiencia recogida en los últimos 10 años con alumnos del Profesorado para el Nivel Primario que asisten a escuelas del mismo Nivel.

A lo largo de este trayecto siempre sentí una gran dificultad para transmitir, a los alumnos, la necesidad de realizar una apropiación de la situación escolar para construir un proyecto del maestro que cada uno puede y quiere ser. Asisto y asistí a prácticas rutinarias con la incorporación de modelos vistos, y tal vez vividos, que desconocen las reflexiones realizadas desde marcos teóricos. Los alumnos, futuros docentes, repiten sistemáticamente frente a mis preguntas y/o pedido de fundamentación acerca de lo realizado: "no sé, así lo hace la maestra..." o "la maestra no me deja hacerlo de otra forma." Si no, al tener que afrontar el análisis de su propia práctica, hacen referencia al poco valor que para ellos tiene el trabajo teórico que aporta la formación del Profesorado, o bien al desarrollo de temáticas de poco valor práctico en la formación inicial. Lortie, 1975; Zeichner y Zabachnick 1981, citados todos ellos por Alliaud y Duschatzky consideran que *"la formación docente no alcanza relevancia suficiente, en tanto no logra "superar" el peso que en los sujetos representa toda una trayectoria escolar, a través de la cual se han internalizado "modelos" o formas de acción propios de la práctica pedagógica, las cuales tendrán importancia decisiva a la hora del desempeño profesional"*. Es importante considerar que *"los pasados escolares tienen carácter*

histórico-social, en tanto son producidos y reproducidos por sujetos sociales concretos. El pasado escolar, como trayectoria individual, es al mismo tiempo un "pasado colectivo" en tanto institución social."¹ Esto quiere decir que las prácticas pedagógicas que se institucionalizan están influidas por el momento histórico en el que se producen, ya que estas prácticas son prácticas sociales que se constituyen en contextos históricos determinados.

Las prácticas sociales, particularmente las educativas institucionalizadas, ejercen en los individuos una fuerte presión. En el caso específico de las instituciones educativas ejercen una influencia sobre los individuos que se conoce con el nombre de *socialización*. Para el caso de los docentes noveles esta socialización adquiere un fuerte impacto a la hora de la inserción laboral, desvaneciendo o desdibujando la influencia de la Formación Inicial. Tomo el concepto de socialización que utilizan Alejandra Birgin y Andrea Alliaud², estas autoras afirman: "*La socialización laboral es un proceso de aprendizaje continuo en servicio, como ámbito de conformación de formas de pensamiento y de acción productos de la interacción con la dinámica institucional de la escuela, con otros docentes, con directivos y la comunidad, con los alumnos y la acción del aula*". Birgin y Alliaud toman como base estudios que indican que la inserción en la práctica laboral "lava" los aprendizajes obtenidos en la formación preparatoria, por ese motivo estas autoras no consideran la inserción laboral como una instancia en la que se procesa el olvido, sino, tal como lo expresan, es allí donde a partir de las nuevas interacciones sociales propias de la institución se insertan se producen "otros" aprendizajes.

Cuando el futuro docente - todavía alumno de una institución formadora en su carácter de alumno residente - realiza su entrada en la escuela para protagonizar su primera experiencia frente a un grado, se inserta en un campo de fuerzas que comienza a conocer y en el que se instalará un tiempo después como docente. Allí, en medio de la lucha de fuerzas propias del campo, el nuevo docente comienza a jugar el juego instituido. Es justamente en la escuela donde el alumno en su carácter de residente conforma el cuerpo socializado del que comienza a formar parte. Construye su nueva forma de existencia, sus nuevas formas de ser y actuar.

La experiencia recogida por los alumnos residentes durante todo su proceso de escolarización - Escuela Primaria, Secundaria y Profesorado - naturaliza los modelos que

¹ Alliaud y Duchastzky: Maestros: formación, práctica y transformación escolar.

² El concepto es utilizado en la investigación que ambas coordinaron acerca de la Socialización Laboral que forma parte del Programa de Investigaciones coordinado por María Cristina Davini durante 1995/96 en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA

incorporó en la interacción social previa a su ejercicio profesional; es decir, incorpora modelos docentes a través de las experiencias personales de interacción en las instituciones escolares por las que transitó. Los aportes teóricos de la formación sólo brindan algunos conocimientos pero no logran modificar esas adquisiciones.

Bourdieu con sus aportes permite comprender la construcción de un nuevo conocimiento que se valida en la misma práctica, favoreciendo entonces, una reflexión epistemológica en la medida que nos ayuda a clarificar un nuevo objeto de conocimiento: la práctica docente. Desde este enfoque entonces, la inserción en el campo de fuerzas que representa la escuela y las interacciones que allí se producen van creando los significados, las representaciones y los supuestos que se institucionalizan favoreciendo el proceso de socialización.

También Gimeno Sacristán en su trabajo "Profesionalización docente y cambio educativo" haciendo alusión al concepto de socialización profesional, dice que *"en realidad habría que considerar distintas fases o procesos de socialización."* La primera, tal vez la más larga y decisiva, la ubica en la prolongada vivencia que como alumnos tienen los docentes antes de convertirse en profesores. Confirma sus palabras al decir que *"la importancia de la biografía personal ha sido uno de los factores decisivos destacados por Lortie (1975) a la hora de explicar la profesionalidad del profesor"*. La fase de formación inicial, Gimeno Sacristán la ubica como un segundo proceso de socialización donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno, es decir en el papel de "profesional pasivo". Y completa la idea diciendo *"podemos encontrar un llamativo isomorfismo entre las prácticas dentro de la institución formadora y las prácticas dominantes en el resto del sistema educativo"*.

Finalmente este autor nos dice que *"el tercer momento de socialización es el de la inserción laboral"* y por demás está decir que el más decisivo. Dice Sacristán *"La socialización o resocialización durante la formación, si ha existido, es débil frente a la fuerza y constancia del ejercicio persistente de la actividad profesional. No es que el profesor se haga conservador en cuanto a sus comportamientos profesionales, sino que vuelve a ser conservador, quedando la fase de formación, si es que fue innovadora, en un episodio de poca fuerza definitoria en el estilo profesional. Si no lo fue, entonces sirvió a un afianzamiento de la primera socialización"*.

Se puede decir entonces que - por la característica de la tarea a desempeñar, la implicancia que la misma demanda y la fuerza del mandato social e institucional - se construye una continuidad que se inicia con la propia escolarización y tiene su punto

culminante en el momento de insertarse laboralmente, donde - el ahora docente, antes alumno - comienza a actuar desde una posición diferente pero con una visión de la tarea que se fue construyendo linealmente repitiendo "las prácticas" incorporadas, sin haber tenido la posibilidad de objetivarlas, analizarlas o interpretarlas. No se puede conocer con exactitud cuándo se adquiere la posibilidad de actuar con autonomía, tomando decisiones adecuadas como respuesta a la realidad, haciendo uso del saber teórico aportado en la formación inicial - si es que esto se produce en algún momento - porque la transición que se opera entre la posición de alumno Residente a la de Docente a cargo, obliga a pasar de una situación de influencia por parte de las dos instituciones con las que el alumno mantiene contacto - que incluyen en su interior similares interacciones subjetivas - a la situación de interacción que representa la institución en la que se inserta laboralmente, ésta, a su vez, replica las interacciones conocidas y vividas pero no se pueden analizar desde la implicancia y fuerza con que han actuado en el tránsito realizado.

Quiere decir que existe una real dificultad para que la formación recibida provoque una ruptura o quiebre entre los modelos incorporados en su tránsito institucional - en su condición de alumno - y aquellos elaborados desde la teoría en el período de formación inicial ya que, como son incorporados desde la teorización, no tienen la validación de su contexto de construcción, que es la misma práctica.

Comienza a vislumbrarse una contradicción entre lo que se espera que los nuevos docentes manifiesten - la adquisición de prácticas reflexivas que alienten la construcción de un perfil autónomo y crítico - con las "prácticas institucionalizadas" y de fuerte impacto en las instituciones educativas de ambos niveles.

El "discurso pedagógico" que se transmite y que incluye la incorporación de los aportes de la psicología cognitiva y los enfoques socio-históricos no alcanza para realizar un análisis de las prácticas vividas en las instituciones por donde se transita. La transición de alumno a docente queda opacada, porque la ruptura que debería comenzar a generarse en las primeras experiencias frente a alumnos, a través de procesos reflexivos que permitieran comprender y explicitar los significados, las representaciones y los supuestos que se otorgan en las interacciones institucionales, no se realizan, ya que las estrategias de aproximación a la realidad que se utilizan revisten el carácter de descripciones que naturalizan lo observado en lugar de cuestionarlo e interpelarlo.

Existirían entonces varios aspectos a considerar para sostener la responsabilidad de los Institutos de Formación Docente en los procesos de socialización. Uno de ellos podría ser el vínculo con el conocimiento, que no se adquiere en diálogo con la realidad y,

por lo tanto, se vuelve cerrado y pierde significación para el alumno; otro sería la descontextualización de esos saberes, hecho que refuerza las matrices de aprendizaje existentes y no favorece el desarrollo de otras de mayor grado de complejidad.

Con lo expuesto quiero decir que no se socializa solamente por influencia de la institución escolar donde se inserta laboralmente, sino que se desarrollan posibilidades para que esto suceda desde mucho antes, debido a algunas vacancias de la formación que genera muchas inseguridades y que, a la hora de actuar, induce a sustituir creación y elaboración por copia de modelos probados. Esta precariedad en la formación hace que los nuevos docentes- todavía alumnos - cuando llegan por primera vez a la escuela, no pueden cuestionarse lo que allí ven y lo aceptan con naturalidad, porque esa forma de posicionarse frente al saber y a su transmisión es, a su vez, la misma con que ellos han transitado su escolaridad; como la práctica docente es una práctica social, que nace y se enriquece a partir de la interacción, no es sólo el alumno el que actualiza su biografía escolar, sino que también lo hacen los docentes que actúan como tutores y orientadores de la práctica del docente novel. Este interjuego de subjetividades no permite la intervención objetiva y el análisis de la realidad donde se inserta, a partir de los principios teóricos que se adquirieron.

Otro aspecto de significación es el que tiene relación con las características propias de la Institución formadora, que son las mismas de aquella en la que se inserta laboralmente, por lo tanto es esta misma institución la que condiciona el futuro de los nuevos docentes.

En los planes de Formación Docente que comenzaron a implementarse con la organización de las Escuelas Normales, otorgando el título de Maestro Normal Nacional, como así también en los Profesorados para la Educación Primaria que se institucionalizaron a través de la terciarización de la oferta formativa, la socialización laboral era objetivo formativo. Se postulaba y se instaba a realizar una minuciosa observación de los docentes de la Escuela Primaria, en el caso del Magisterio, y una actitud aplicacionista de la teoría a la práctica, en el Profesorado para la Educación Primaria. Aunque desde puntos de vista diferentes, la formación se consolidaba al adherir a los modelos instaurados por los docentes experimentados. Estas visiones acerca de la formación se extendieron durante casi un siglo y medio. Por lo tanto, es imprescindible considerar que estas maneras de actuar y concebir la formación tuvieron fuerte impacto tanto en los alumnos como en los docentes que se formaron y empezaron a formar bajo la misma concepción. Es por esta razón, que la forma cómo el docente formador accedió al

conocimiento y el vínculo que con él establece, aporta una importante influencia en su propia práctica y por lo tanto, en la de sus alumnos futuros docentes.

Hoy la propuesta formativa promueve una revalorización de la práctica a fin de concebirla como un objeto de análisis y conocimiento. Sin embargo, poco se comprende la lógica del plan y existe una fuerte resistencia a un cambio real. Se ha cambiado el vocabulario pero permanecen casi sin variación los esquemas de adquisición de conocimiento como así también la concepción acerca de la práctica. No es el cambio de plan lo que va a promover un cambio en la práctica, sí lo será la convicción en el cambio del enfoque. Existe un cambio de paradigma que tiene relación con las nuevas producciones teóricas. Este nuevo paradigma ofrece una nueva manera de acercarnos a la realidad, comprenderla y actuar sobre ella. Su transmisión no modifica la forma de operar sobre la práctica, es necesaria una actitud de confrontación e interacción de la inercia reproductora.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

La Formación Docente ha sido un tema profundamente estudiado por los especialistas y ha dado lugar a una extensa bibliografía. En ella se desarrollan dos ejes que concentran la atención de los distintos autores. El primero, tiene relación con el bajo impacto formativo que se reconoce en los docentes noveles a la hora de insertarse laboralmente. Esta postura se sostiene desde dos focos diferentes; uno vincula ese bajo impacto con el fruto de la propia historia escolar. Se presenta como argumento la existencia de un largo proceso de escolarización que impacta fuertemente desde las vivencias personales y como modelo internalizado impregna las prácticas de los nuevos docentes. El otro argumento que fortalece la misma consecuencia es atribuido a la impronta institucional, que ejerce una fuerza formativa sobre el nuevo docente. Esta postura sostiene la existencia de lo que denomina socialización laboral. Se entiende por socialización laboral el proceso de aprendizaje que se da en el ámbito laboral. Este aprendizaje que se realiza en la fase de inserción laboral minimiza las adquisiciones ofrecidas durante la formación inicial produciendo, como en el caso anterior, la copia de modelos internalizados.

María Cristina Davini, en el período comprendido entre 1995/97, coordinó un Programa de investigaciones sobre Formación Docente que fue desarrollado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En los fundamentos del Programa dice: *"El Programa se dirige al estudio de la formación docente, entendida con carácter orgánico, es decir, entendiendo a la "formación" como proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño en el puesto de trabajo."* Los diversos Proyectos del Programa profundizan en dimensiones específicas de la problemática y sus avances y resultados guardan autosuficiencia y complementariedad. El Programa está compuesto por seis proyectos.

- 1.- Los estudiantes como grupo social
- 2.- Los formadores de formadores.
- 3.- El curriculum en acción
- 4.- Los planes y programas como organizadores previos

5.- La socialización laboral

6.- Docentes novatos y experimentados.

Para el trabajo que presento revisten especial significación los aportes de los proyectos que arrojan información acerca de *Los formadores de formadores* y el denominado *Planes y programas como organizadores previos*. La coordinadora del primero, la Lic. Alejandra Birgin, dice: *"Un importante componente del proceso de formación reside en la influencia explícita e implícita que ejercen los docentes tanto desde los contenidos que enseñan cuanto desde las formas y presupuestos que vehiculizan en la enseñanza"*. La investigación toma como ejes la historia escolar y formación profesional, representaciones acerca de la disciplina que enseña, representaciones acerca de la enseñanza, expectativas profesionales. Este proyecto se articula con otro de la misma autora (1991) donde aborda, desde un punto de vista más histórico, las características de la formación de los formadores. El segundo proyecto de este programa, fue coordinado por la Dra. Davini y se orienta al análisis de los planes de estudio y programas docentes para la formación de grado. Dice Davini *"Los planes y programas, no indican como se efectiviza la práctica pero configuran un marco regulador que condiciona la realidad práctica y en gran medida la anticipan."*

Un tercer proyecto del programa es el denominado *Docentes novatos y experimentados*. Este proyecto se remite a determinar la percepción que los docentes tienen acerca del ámbito y los procesos por los que se formaron y se forman y su incidencia en su práctica actual, así como recuperar circuitos formativos que ocurren en la práctica laboral.

Otro pilar importante y que ha sido también profundamente estudiado es el que tiene relación con la *Descripción y análisis de la práctica docente*, sea ésta en la instancia de formación - los primeros desempeños y la residencia - como así también cuando se la considera como objeto de estudio. Autoras como Gabriela Diker, Flavia Terigi y Gloria Edelstein realizan aproximaciones de importante valor por ser ellas, en nuestro medio, las que han iniciado las conceptualizaciones teóricas acerca del tema.

Con respecto al tratamiento y estudio de la práctica docente, en las instancias de práctica y residencia de los futuros docentes, se destacan los trabajos de Gloria Edelstein y Alicia D. de Rendo.

Edelstein realiza un análisis en el que, a partir de fundamentos socio-históricos y antropológicos, abona la idea de la construcción de un saber empírico que se adquiere y enriquece en las interacciones sociales que se producen en la escuela. Estos aportes se

validan desde las conceptualizaciones teóricas de autores como Bourdieu, Giroux, Shon, entre otros.

Rendo realiza un análisis con orientación psicológica, donde describe la situación del alumno residente y su posicionamiento frente a una tarea que le imprime saberes que están instalados en los propios supuestos y representaciones, y en los docentes con quien comienza a trabajar.

Me interesa incluir también aquí algunos aspectos de las conclusiones de una investigación en la que participé en el transcurso del año 2000. La misma fue convocada por la Dirección de Investigación, la Escuela de Capacitación (CePa) y la Dirección de Educación Superior, todas ellas dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Fuimos convocados profesores de los Institutos de Formación y se desarrollaron dos proyectos; en uno se indagó el perfil de los alumnos ingresantes a los Institutos y en el otro - donde yo trabajé - se indagó la inserción laboral de los egresados. Se tomaron las cohortes 1995, 1997 y 1999. Aunque el proyecto se orientó fundamentalmente a los aspectos laborales, se indagaron algunos referidos al grado de satisfacción que los docentes noveles obtuvieron con la formación y el aprendizaje que lograron en la inserción laboral posterior. Como éstos son aspectos de interés para el tema abordado en el presente trabajo, voy a hacer mención de algunas de las conclusiones y/o datos relevados que pueden ser un aporte interesante al tema central del trabajo.

Cabe aclarar que esta investigación se realizó en momentos de vigencia del Plan de Formación denominado "Profesorado para el Nivel Primario", que comenzó a implementarse en 1971, año en el que se inauguró la Formación Terciaria de docentes para el Nivel Primario.

En las conclusiones de este trabajo - material que analizo - se definen dos focos que se proponen para el análisis de los docentes noveles con referencia al Plan de Estudios que transitaron. Ellos son el nivel de satisfacción y de insatisfacción que la formación recibida les produjo.

Con respecto al primero - el nivel de satisfacción - señalan, en primer lugar, la relación con los compañeros y en segundo, la relación con los Profesores. En la relación con los profesores, se señala, en el material trabajado, que *"algunos investigadores han comprobado que cuando se pregunta o se quiere recordar a un maestro/profesor lo que aparece en la memoria no es lo que se enseñó sino cómo lo enseñó, cómo se vinculó, logrando así que llegue mejor lo mucho o lo poco que enseña".* Lo expresado señala la

importancia dada por los graduados a la necesidad de compartir experiencias con los pares, como la necesidad de establecer grupos de pertenencia. *"Pareciera que son las relaciones personales, en especial con los pares, y no con el conocimiento o la tarea lo que los graduados rescatan de su formación."*(...) *"Esto podría conducir al refuerzo de culturas familiares o endogámicas en la formación"*. Esta apreciación podría remitir a la visualización de la función docente como una tarea de profundo contenido emocional y un vínculo débil y superficial con el conocimiento académico, esta suposición se refuerza y fundamenta con los aportes de algunos especialistas en formación docente que afirman que el vínculo con el conocimiento, aun desde los comienzos de la formación, es un vínculo superficial. Alejandra Birgin lo expresa diciendo: *"En cuanto al vínculo con el conocimiento científico, para el magisterio se planteaba la necesidad de saber lo necesario propio del funcionario cuya competencia es el procedimiento, la aplicación de la norma..."*¹

Por otro lado la reflexión y/o conocimiento de la tarea para la que se forman también aparece como un núcleo de saberes de muy poca solidez. Esta apreciación puede ser comprobada al inicio de cada ciclo lectivo porque cada vez que se pregunta a los aspirantes acerca de las motivaciones que los han llevado a realizar esta opción formativa, las respuestas que se obtienen van desde aquellas posturas que expresan reivindicaciones de tipo social para los potenciales alumnos, hasta la valoración de los aspectos comunicativos en general y con los niños en particular. En cambio, son casi nulas las referencias a la transmisión cultural y al valor del conocimiento para el crecimiento personal y de los alumnos.

En lo relativo a los aspectos específicamente académicos, los docentes indagados reconocen como muy significativos los contenidos teórico disciplinares y metodológico didáctico, aunque asumen su escasez, lo que podría considerarse una insatisfacción, lo mismo en lo referente a la adecuación a las distintas realidades (personales, grupales, sociales). Con respecto a los contenidos académicos, se expresa en el material consultado: *" De los distintos conocimientos y competencias con los que debe contar un docente se privilegia aquellos que lo considera un portador de técnicas específicas de intervención. Podríamos inferir, entonces, que los encuestados perciben como descontextualizada y abstractificada la preparación para el trabajo docente"*. Se continúa

¹ Birgin, Alejandra. El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado. Pág.20

diciendo " *Esto implicaría lo opuesto al conocimiento situado² exigible a un conocimiento docente.*" Como afirma Contreras(1999): " *No es posible hablar de la autonomía del profesorado sin hacer referencia al contexto laboral institucional y social en que los enseñantes realizan su trabajo. Su desarrollo no es sólo una cuestión de libertad y libre pensamiento de los docentes. Las condiciones reales en que se desenvuelva son factores fundamentales que la apoyan o entorpecen.*" Los graduados parecen señalar que esta condición no es cumplida por la formación de base.

El trabajo que presento tomará como insumo los trabajos descritos; apuntará a considerar como objeto de estudio y de análisis la formación docente circunscribiéndola al interior del instituto formador. Como se desprende de lo señalado más arriba, la mayoría de los trabajos que se han realizado se remiten a analizar o describir, para interpretar, la formación docente desde los planes de estudio, las prácticas de los docentes noveles, las vinculaciones de la institución formadora y la escuela donde los alumnos residentes realizan sus primeros desempeños. Me interesa en cambio, entender las prácticas docentes al interior de los Institutos Formadores y su vinculación con los aprendizajes de los que los alumnos, futuros docentes, se apropian, otorgando un valor de peso a la práctica institucionalizada como fuente de saber y por lo tanto de aprendizajes. Quisiera indagar de qué manera deberían operar los Institutos Formadores y los docentes que en ellos se desempeñan, para orientar una apropiación de esta práctica, de tal modo que, sin desechar aquello que la misma promueve como "saber", brinde herramientas metodológicas que le permitan a los alumnos indagar los espacios escolares y las prácticas que en ellos se llevan a cabo. Esta indagación deberá basarse en el cuestionamiento y la interpelación de la realidad para construir un conocimiento que les permita operar sobre la realidad misma para modificarla, neutralizando las propias historias personales - de las que no podrán desprenderse - e identificando, en las instituciones en las que se inserten, los núcleos de conflictividad. A su vez, para que desde su conocimiento, puedan actuar sobre aquéllos de manera adecuada y tratando de solucionarlos con una intervención intencional y sistemática.

La realización de este trabajo me permitirá sistematizar la búsqueda de nuevos caminos. En esta primera instancia me surgen algunos interrogantes para orientar la organización de la tarea:

- ¿Cuál es la vinculación teórica que debe propiciar la Formación Inicial?

² Por conocimiento situado, Leinhardt (1998) entiende al pensamiento experto que se desarrolla en contextos precisos, diríamos que en contacto con la experiencia de manipular la información y, en el caso del docente,

- ¿La vinculación teoría-práctica surge de las concepciones epistemológicas que sostienen los docentes formadores?
- ¿En qué medida la formación de los formadores incide en las concepciones que manifiestan en sus prácticas?
- ¿Cómo debería orientarse la apropiación de la práctica en la Formación Inicial?
- ¿Existen conocimientos que el docente novel pueda adquirir de la práctica sin haber adquirido herramientas metodológicas de indagación en la Formación Inicial?
- ¿Cuáles son las competencias que la Formación Inicial debe desarrollar?
- Un enfoque metodológico basado en la construcción de un conocimiento práctico, ¿mejoraría la calidad de la Formación?
- ¿Un nuevo enfoque acerca de la Formación sería capaz de neutralizar la socialización laboral?

Me preocupa encauzar mi trabajo promoviendo aprendizajes que resulten provechosos para mis alumnos - futuros docentes - como para sus futuros alumnos. Esta característica multiplicadora que tiene la tarea docente otorga un sin fin de gratificaciones, pero también la enorme responsabilidad de hacerse cargo de todo lo que los propios alumnos han dejado de aprender por falta de adecuación de las propuestas que elaboramos, como así también de la propia despreocupación acerca de mejorar nuestro desempeño, cuestionando aquello que hacemos y poniendo en acción aquello que propiciamos desde el discurso pedagógico.

La pertenencia al ámbito de estudio me ubica en un lugar de extrema responsabilidad en el momento de recabar información. La función que realizo me involucra tanto en la definición de las variables a analizar como en el relevamiento de datos y su interpretación. A través de la indagación que se realice, se espera poder alcanzar los objetivos que se enuncian a continuación.

OBJETIVOS

- Sistematizar información que permita la elaboración de indicadores para un

contextualizada en determinadas situaciones y determinados sujetos con determinadas problemáticas

posible análisis acerca de la implementación del Plan para la Formación Docente para el Nivel Primario - vigente desde 2002 - considerando sus fortalezas y vacancias.

- Conocer planes de estudio de los docentes formadores y su posible relación con la elaboración de sus propuestas pedagógicas.
- Analizar la formación docente para el Nivel Primario desde la concepción de la práctica que propician.
- Seleccionar las instancias formativas más ligadas a la práctica y analizar las propuestas de los profesores formadores.
- Indagar acerca de las características de las prácticas docentes en los Profesorados para el Nivel Primario

HIPÓTESIS

Las concepciones epistemológicas de los docentes formadores, promueven una concepción disociada entre la teoría y la práctica facilitando un proceso de socialización laboral alejado de la reflexión y de la creatividad.

DISEÑO METODOLÓGICO

El relevamiento de información que se realizó en el marco del presente trabajo podría considerarse dentro del ámbito de la investigación cualitativa.

*"La investigación cualitativa plantea con objetividad, claridad y precisión acerca de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, que está presente en el mundo y que puede ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores."*¹

A partir de esta transcripción puede confirmarse la primera afirmación, considerando, por un lado, que el fenómeno que se observa y analiza se manifiesta en el mundo social y por otro, que es posible observarlo y analizarlo con el apoyo de los aportes teóricos.

La fundamentación teórica se elaboró a través de una revisión acerca de la

¹ Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier; García Jiménez, Eduardo. Metodología de la Investigación Cualitativa. Cap. III

bibliografía existente referida al tema y de las publicaciones que se utilizan en la Formación Docente, en los espacios curriculares ligados a la práctica. Esta fundamentación no será presentada en un capítulo sino que será utilizada a lo largo de todo el trabajo para analizar los documentos seleccionados como los datos relevados a través de la observación y las entrevistas.

Se seleccionaron como modelos de investigación la Etnografía y el análisis de documentos.

La Etnografía se seleccionó porque la fuente de datos más importante es el comportamiento actual de los actores intervinientes en el proceso que se analiza y es realizada, fundamentalmente, sobre la base de la observación empírica. Teniendo una participación activa desde hace muchos años en la Formación de Formadores, la observación en permanencia - intencional y sistemática - comenzó con anterioridad a este trabajo, durante los años 1997/8 en el marco de un Proyecto de Investigación presentado en el Departamento de Investigación de la Escuela Normal Superior N°9.

Es claro que esta permanencia y el vínculo estrecho que establezco con la Formación para la Práctica - como Profesora de los Talleres 1, 2, 3 y 4 del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes en varios Institutos - generan unas implicancias que he tenido que reconocer a través de la explicitación de los supuestos que han operado en la aproximación al objeto de estudio, como así también en la elaboración de los instrumentos de recolección de información: la entrevista y los criterios para el análisis de los espacios curriculares. Estos supuestos son:

- * Las materias teóricas conceptualizan la práctica pero no brindan herramientas para resolver los problemas.

- * No hay ninguna instancia curricular que trabaje las cuestiones más operativas de la enseñanza.

- * No se respetan las diferencias conceptuales entre las distintas instancias formativas: Trabajos de Campo, Seminario, Taller y Materia.

- * No hay acuerdos acerca de lo que la formación debe brindar.

- * Los aprendizajes que brinda la Formación Inicial acerca de la práctica son escasos y superficiales.

- * Los Talleres del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes no están claramente tematizados.

Se seleccionó la entrevista como instrumento para la recolección de información, ya que a través de ella se establece un espacio de intercambio entre entrevistado y entrevistador. En este caso se entrevistaron docentes del Profesorado para el Nivel Primario responsables del dictado de distintos espacios curriculares. El resultado de esta tarea pudo entrecruzarse con el análisis de los programas elaborados por los mismos docentes. De esta manera se pudo alcanzar una mayor profundidad en el conocimiento de los principios que fundamentan la tarea de cada uno de ellos.

Se entrevistaron, además, los alumnos que hubieran realizado sus primeros desempeños en las escuelas primarias frente a grupos. Este recorte en la población de los alumnos se realizó en función del objeto de análisis: *la formación para la práctica*.

Se seleccionaron para su análisis, proyectos de trabajo de instancias curriculares que tuvieran alguna vinculación con la práctica. Los criterios que se consideraron para el análisis fueron:

- + Características de los contenidos seleccionados.
- + Intencionalidad expresada en los objetivos.
- + Propuesta para el desarrollo de los contenidos.

Algunos alumnos elaboraron relatos acerca de sus Biografías escolares, a las que se hace mención, y permitieron tomar contacto con las vivencias de los alumnos ingresantes a la carrera. Ellas brindan informaciones interesantes que la formación inicial debiera recuperar para su análisis. Un primer esbozo de ese análisis aparece en el trabajo.

USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR